

## ЕТНОМЕТОДОЛОГИЧЕСКИ ПОГЛЕД КЪМ ИСТОРИЧЕСКИЯ ДИСКУРС<sup>1</sup>

НИНА НИКОЛОВА, МАРТИН КАНУШЕВ

*Резюме:* Статията анализира историческия дискурс, възпят в учебника по история и разгръщан се в рамките на преподаването по история, от позициите и с изследователските средства на етнометодологията. Чрез разрушаване на нормалния ход на учебния урок стана възможно да бъдат очертани типични интерпретационни схеми, които ученическото съзнание привлича за разрешаване на околното се проблем историческо знание. Описани са различните етнометоди, които участниците в проблематизираното социално взаимодействие (не само ученици, но и експериментатори) използват, за да проявят и рационално да възстановят прозрачността на ситуацията за тях. Очертани са различни типове „историческо знание“ от гледна точка на степента, в която частният исторически опит на участниците е нормализиран от историческия разказ, както и възможните отклонения от този разказ.

### 1. ТЕОРЕТИЧНИ ОСНОВАНИЯ НА ЕКСПЕРИМЕНТА

Според Х. Гарфинкъл, основател на етнометодологическото направление в модерната социология, всекидневният живот функционира безпрепятствено въз основа на „социално стандартизирани и стандартизиращи, „видими, но незабелязани“, „очаквани фонове черти на всекидневните сцени“. Фоните очаквания съществуват под формата на морални правила, санкционирани от групата; чрез тях всекидневните действия биват оценявани като морално правилни или погрешни. Членовете на обществото използват фоните си очаквания като „схеми за интерпретация“, за да разпознаят и дефинират дадена ситуация. Същевременно, за потопения в една или друга всекидневна дейност индивид този фон, организиращ актуалните изказвания, е незабележим. Индивидът е „чувствителен към този фон, но в същото време е в затруднение да каже определено от какво се състоят очакванията. Когато попитаме за тях, той може да каже или твърде малко, или нищо.“ (Гарфинкъл

---

<sup>1</sup> Представените в статията резултати са част от социологическо изследване на тема „Пренаписванията на новата българска история в учебниците за гимназиите“, проведено от Института за критически социални изследвания по поръчка на Министерството на образованието, науката и технологиите и подпомогнато от Фондацията „Международен център по проблемите на малцинствата и културните взаимодействия“. Изследването е реализирано в периода 1994-1995 г. от научен колектив в състав: Андрей Бунджулов, Деян Деянов (ръководител), Лиляна Деянова, Мартин Канушев, Милена Якимова, Нина Николова, Светлана Събева, Снежана Димитрова.

1985: 78) Използвайки фоновете си очаквания като средства за решаване на типично сходни ситуации, членовете на обществото безпроблемно произвеждат и поддържат социалния ред.

За да могат фоновете очаквания да станат „видими“, трябва или да бъдеш чужденец за „живота, както обикновено“ на всекидневните сцени, или да бъдеш отчужден от тях. За целта е необходимо дадената всекидневна ситуация да бъде **разрушена** (да се внесе „хаос в реда“) и като следствие от това саморазбиращото се да се окаже **неразбираемо**, а безвъпросно даденото да бъде поставено под въпрос. Нарушавайки нормалното всекидневно общуване, експериментаторът, заел ролята на чужденец, предизвиква останалите участници да експлицират фоновете си очаквания (нещо практически невъзможно при нормален ход на събитията). Разгръщането на социалното взаимодействие се оказва невъзможно, защото „изчезва“ неговата основа - **общите всекидневни предпоставки**, върху които то е базирано. Разрушаването на ситуацията се съпровожда от „социални афекти“ - объркване, смущение, гняв - и използване на различни **етнометоди** от страна на участниците, имащи за цел да възстановят „нормалното положение на нещата“. А когато това се оказва практически невъзможно, биват налагани различни санкции спрямо „виновника“, спрямо този, който е нарушил рутинното протичане на социалното взаимодействие.

Но съществува и една трета гледна точка към ситуацията - тази на етнометодолога. Той разполага от една страна със свидетелства относно начина, по който „жертвите“ се опитват да възвърнат „нормалната видимост на ситуацията“. И от друга - със самосвидетелствата на експериментатора за това, как той „постепенно бива погълнат от новоизградения в хода на взаимодействието контекст, т.е. как самият той се превръща в жертва“ (Коев 1985: 87). По този начин етнометодологът има възможност да изследва и да опише „отвътре“ конститутивните правила на всекидневния живот.

## 2. ПОЗИЦИЯТА НА „ОБЕКТИВЕН НАБЛЮДАТЕЛ“ (ЕКСПЕРИМЕНТЪТ ПРЕДИ ЕКСПЕРИМЕНТА)

Следвайки основните изисквания за провеждането на такъв тип изследване и адаптирайки използвания метод към спецификата на анализирания предмет, ние решихме да проведем етнометодологически експеримент в час по нова българска история<sup>2</sup>. За нас часът по история е не само мястото, където се преподава и усвоява определен тип знание, но и място, където **новата историческа версия**, въплътена в учебника по история (в случая - този от 1993 г.), започва своето масово съществуване. Тук тя служи както като критерий за формиране на определено ниво на историческо знание у учениците, така и като основа, върху която се съизмерват различните индивиди от гледна точка на степеня, в която са усвоили новото историческо знание. Задавайки и легитимирайки определен нормативен ред, историческият разказ от 1993 г. санкционира възможните индивидуални отклонения от себе си.

---

<sup>2</sup> Би трябвало да отбележим една съществена разлика между изследователския предмет на етнометодологията в нейния класически вариант и описания тук експеримент. Ако основна характеристика на всекидневните практики, анализирани от Харълд Гарфинкъл и неговите последователи, е тяхната **дорексивност**, то училищното всекидневие, което ние изследваме, се отличава с известна **рефлексивност**. Защото самият учебен урок винаги предполага предварителна подготовка и мисловна активност от страна на участниците.

Именно поради тази причина ние превърнахме урока по история в предмет на нашия изследователски интерес.

Целта, която преследвахме, се свеждаше до описание на правилата, стоящи в основата на използване на историческото знание, както и степента на усвоеност на историческия разказ от 1993 г. Искахме да установим доколко „новите“ исторически интерпретации (зададени от и въплътени в историческата версия на учебника от 1993 г.) са „потънали“ в ученическото съзнание и са се превърнали във фоново знание<sup>3</sup>. Дали „новото“ историческо знание вече е придобило всекидневни измерения, т.е. дали определени именування, типологизации и класификации на събития и личности от новата ни история са се трансформирали в средства (от гледна точка на самите ученици) за решаване на ключови исторически казуси; в устойчиви мисловни схеми, безотносително към начина на тяхното използване. Дали това „ново“ историческо знание функционира в ученическото съзнание като проблем, който трябва да бъде решаван, или като очевидност, която няма защо да бъде аргументирана. В крайна сметка дали учениците използват основните тези на историческата версия от 1993 г. чисто инструментално, когато бъдат изправени пред необходимостта да защитят „своята“ гледна точка по даден исторически проблем, или пък наличното им историческо знание е недостатъчно и те с необходимост застават пред безкрайната задача да използват други средства (всекидневни интерпретации, политически конструкти, идеологически клишета) за решаване на проблемната ситуация.

### 3. ПОЗИЦИЯТА НА ЕКСПЕРИМЕНТАТОРА - ЕДНА УДВОЕНА ГЛЕДНА ТОЧКА (ХОД НА ЕКСПЕРИМЕНТА)

*Експериментът беше проведен в базово столично училище в края на учебната 1994-95 г. след като учениците бяха приключили основния курс по нова българска история. Избрахме час, чиято преговорна тема „Политическата система в България през 20-те и 30-те години на XX век“ се вписваше в предмета на изследването ни. И по-точно: тематизираше именно проблема „имало ли е фашизъм в България“.*

*Експериментът се състоеше в „практически“ сблъсък между историческата версия на учебника от 1984 г. и тази на учебника от 1993 г. Защо? Защото последният скрива, а на места и явно, полемизира главно с учебника от 1984 г. по въпроса „имало ли е фашизъм в България“.*

*В съзвучие с принципите на етнометодологията, изискващи експериментаторът да използва такива техники, че по естествен начин да се впише в ситуацията и да не бъде разпознат като външен на нея, ние бяхме представени като „стажанти по история в СУ „Св.Климент Охридски“.*

---

<sup>3</sup> Дали историческото знание под формата на неговото преподаване се намира във фазата на „смяна на парадигмата“, или тази фаза вече е отминала и е налице „нормална наука“ и нормализиран начин на нейното преподаване (Кун 1976).

*Проведени бяха два учебни часа в две последователни седмици. Първият учебен час съдържа изложение на историческата версия от 1984 г. по темата и кратка дискусия. Вторият час беше изграден изцяло върху дискусия по темата, така както е разработена в учебника от 1993 г.*

*Експериментът беше проведен от социолозите: Ниша Николова, Милена Якимова, Светлана Събева, Мартин Канушев.*

Ако по отношение на постановката на експеримента ние заемаме гледната точка на изследователя, една външна гледна точка, тази на „обективния наблюдател“, то - обратното - по отношение на самия ход на експеримента ние сме в позицията на „**като че ли участници**“ в ситуацията, т.е. едновременно **на включени и на наблюдаващи**. Или: основният проблем, който стои пред нас като експериментатори, е едновременно удържане на два пласта на случващото се - от една страна на **легитимния** и от друга - на **афективния**. В тази връзка ние се изправяме пред няколко кръга от подвъпросности, отнасящи се до провеждането на експеримента.

Първият кръг от подвъпросности е свързан с това **как да проникнем в час по нова българска история в училище**. Оттук произтичат няколко проблемни линии. Къде-то на ситуацията се отнася до училището като дисциплинарна институция със специфични правила на всекидневните поведенчески практики, чиито агенти са строго определени. Или: **като какви** ние можем да се окажем участници в един учебен час? На второ място: **в кой клас** се изучава нова българска история? **Кога**-то на ситуацията е свързано с подвъпросността докъде са стигнали (преподаден ли е материалът, който ни интересува)?

Следващият кръг от подвъпросности условно ще опишем като форма на провеждане на експеримента - **как**-то на ситуацията. Тук ни интересува **каква е методиката** на провеждане на един учебен час по история (като специфичен учебен предмет) пред XI клас (като последен гимназиален клас). С оглед на строгия регламент за провеждането на учебен час (място, времетраене, участници, съдържание) ние трябва да подчиним хода на експеримента на определена предварително зададена форма. В тази връзка: как да се придаде легитимен вид на това, че в часа присъстват и други хора освен водещия (изнасящия урока) или на това, че урокът се записва на касетофон (факт - както става ясно от протокола - нарушаващ легитимната форма за провеждането на един учебен час).

Третият кръг от подвъпросности се отнася до съдържанието на урока. Основен пласт тук е: **по кой учебник** се изучава нова българска история? Проблемът е от една страна в максимална степен да бъдат удържани учебниковите клишета на учебника от 1984 г., съдържащи ключовия **афективен** акцент „в България е имало фашизъм“, от друга обаче да бъде съхранена структурата на учебника от 1993 г., т.е. **легитимната** структура (акцент върху политическата история, поставяне в скоби на истматския и партийния разказ от учебника от 1984 г.). В този пункт подвъпросността е, така да се каже, „с обърнат знак“. Ако в първия и втория кръг подвъпросности афективният пласт трябваше да остане скрит зад легитимния, да изглежда като легитимен, сега - обратното - съдържанието както на изложението, така и на самата дискусия трябва да бъде преработено така, **че афективният пласт да пробие през легитимния**. Или: **как** (в необходимата степен) да бъдат провокирани системата от клишета, историческото съзнание по въпроса „имало ли е фашизъм?“, формирани чрез учебника от 1993 г.?

Доколкото ние сме успели да удържим легитимната форма на проникването в и провеждането на учебен час по история, дотолкова (в по-голяма или по-малка степен) нашата позиция съвпада с позицията на учителя (властова позиция, гарантираща както формата, така и съдържанието на легитимното знание в училище). Именно с оглед на това изключително важно се оказва как афективният пласт да пробие през легитимния, удържайки го все пак през цялото време.

Описаните структури на подвъпросност, отнасящи се до нас като експериментатори, се оформят на базата на структурите на подвъпросност, за които предполагам, че биха се задействали в съзнанието на „жертвите“. А те (и в този случай) са свързани от една страна с външния и от друга с вътрешния хоризонт на експерименталната ситуация. По отношение на външния хоризонт: „какво правят тези тук?“ и „откъде са ги пратили тези тук?“ са подвъпросности, „оглеждащи се“ в първия кръг от подвъпросности, валидни за нас. По отношение на вътрешния хоризонт: „какви са всъщност тези тук?“, „какво всъщност казват тези тук?“, „какво се е случило тогава“ и т.н. са подвъпросности, препращащи към формата на провеждане на учебен урок и към неговото съдържание. В хода на етнометодологическия експеримент<sup>4</sup> първите трябва да бъдат потиснати, а вторите - провокирани. (Доколкото е възможен контрол върху този ход.)

Трябва да се подчертае, че съществува принципна разлика между хода на експеримента в неговата първа част (първия учебен час) и втората му част (втория учебен час). Ако в първия случай става дума за по-скоро типичен учебен час, то във втория ние провеждаме по-скоро свободна дискусия.

Този паралел се отнася до легитимната форма на провеждане на урок по история в училище: в първия час има изложение, което се прави от един от експериментаторите; същевременно той е и водещ на последвалата дискусия; задават се предварително проработени въпроси; останалите експериментатори реално не участват, те са само наблюдаващи. (Впрочем присъствието и на други хора в часа е по-скоро „шум“ в легитимната форма.) Във втория час - напротив - няма изложение, няма водещ, всички експериментатори равнопоставено участват в дискусията; легитимната форма преднамерено не се удържа като идеята е - обратно на първата ситуация - дистанцията между характерните позиции на учител и ученици да бъде максимално скъсена.

По отношение на урочното съдържание: ако в първия учебен час експерименталната логика предполага сблъсък между две гледни точки - тази на учебника от 1984 г. (макар това да е скрито за „жертвите“) и тази от 1993 г., то вторият час се гради на дискусия само върху тезите на учебника от 1993 г. Оттук следва важен акцент. Ако в първия случай историческата позиция на експериментатора е експлицитно заявена (в изложението) и самата тя, доколкото противоречи на предполагаемата позиция на „жертвите“, се излага така, че да провокира подвъпросности от техния вътрешен хоризонт, то във втория - историческа теза (сякаш) липсва.

Традиционно учебният урок предполага в крайна сметка отговор на поставените въпроси, обобщение, заключение и в този смисъл снемане на на-

---

<sup>4</sup> За разлика от етнометодологическото наблюдение, например, на анкетната ситуация. Там легитимният пласт трябва да доминира над афективния, а подвъпросностите както от външния, така и от вътрешния хоризонт, трябва да бъдат единствено регистрирани. В противен случай (ако те бъдат специално контролирано провокирани) етнометодологическото наблюдение би прераснало в етнометодологически експеримент.

прежението. Какво имаме предвид? През първия учебен час ние провокираме експлициране на готови отговори-тези, съдържащи се в учебника от 1993 г. Във втория час - напротив - ние проблематизираме самите отговори-тези без да им противопоставяме различна историческа версия.

За разлика от първия, във втория час липсата на заявена позиция от наша страна (като водещи и организатори на урока) предполага допълнително резервираност, смущение, блокаж в ученическото съзнание; афективният пласт набъбва и произвежда интересни ефекти.

Прави впечатление, че думата се взема много по-често и за по-продължително време от експериментаторите, отколкото от самите „жертви“. Същевременно изказванията на учениците са по-скоро под формата на реплики, кратки и накъсани, на места недоизказани и - изключително важно - често взаимно допълващи се, проясняващи се и по този начин звучащи все по-уверено. Съществена част от въпросите е последвана от мълчание. В началото дори става ясно, че някои се допитват до учителката, вместо да говорят на глас и се налага тя да ги подканя и окуражава да се изказват.

**Експериментатор1:** Идеята е да коментираме самото Септемврийско въстание и да му дадем някаква оценка. Кой е инициаторът, кой провежда въстанието, кой е субектът на това, което се случва?

**Учителката:** Хайде, по-смело, не чакайте да ви посочат непременно. Знаете, просто изкажете мнението и толкова.

**Е2:** Съгласни ли сте с оценката, че това е първото антифашистко въстание в света?

**Учителката:** Хайде, изкажи мнението. Не на мен, а на колегите, напред.

**Ученичка:** Аз смятам, че това въстание не може да бъде наречено антифашистко, защото тогава няма фашизъм в България.

**Е3:** А какво се е случило на 9-ти юни 1923 година, няколко месеца преди това?

**Ученичка:** Тогава не се налага фашизъм, защото при фашизма има специално отношение към евреите, което у нас го няма.

**Е2:** А какво има? Какво се е случило на девети юни?

**Ученичка:** Този преврат не налага фашизъм.

**Е2:** А какво налага? Каква е тази власт, която идва?

**Ученичка:** БЗНС е свалено и на власт идва една буржоазна партия. Комунистите не участват в преврата, който се извършва. Поради това те оказват съпротива на режима, който идва на власт.

По време на втория учебен час сме свидетели на странно противоречие между урочната форма и урочното съдържание.

Можеше да се очаква, че тъкмо дискуссионната, а не учебниковата форма ще предразположи към разговор. Още повече, че в структурата и на нашето поведение на експериментатори прозира странна несигурност: ние също взаимно допълваме и проясняваме репликите си, ефект от стремежа ни да поставим под въпрос самите тези на учебника от 1993 г. Става ясно обаче, че ние не се интересуваме от знанието като позитивно историческо знание, а концентрираме вниманието си върху логическите противоречия в начина, по който се излага ученическата аргументация. Или: ние все по-малко изглеждаме като учители и все по-малко като историци в очите на учениците (за разлика от позицията ни през първия час).

**Е2:** Не смятате ли, че тази двойка събития (събитията от 9 юни 1923 г. и събитията от септември същата година), извършени в един много кратък исторически период, се предполагат взаимно, не са ли свързани помежду си?

**Е1:** В учебника, по който учите, се използва формулировката „антиправителствено въстание“, когато трябва да се назове случилото се през септември 1923 година.

**Е1:** Можем ли да приемем тази формулировка, след като преди това се е случил преврат? Значи на власт идва правителство чрез преврат, а пък въстанието, по-късно през септември бива наречено антиправителствено?

Е2: И още по-ясно да го кажа: от един клас ли са следните събития - Априлско въстание от 1876 г. и Септемврийско въстание от 1923 г. Към една категория социални явления ли принадлежат тези две събития от нашата история?

Ученичка: Ами, според мен има известна разлика. Начинът, по който идва на власт правителството, може би то не е подпомогнато от по-голямата част от народа, там участие взема и комунистическата партия...

Просто има разлика в силите, които организират едното и другото въстание.

Ако през първия час в една подчертано легитимна форма се влага афективно (историческо) съдържание, то във втория - напротив - в една (условно казано) нелегитимна форма не се помещава сякаш никакво (историческо) съдържание, т.е. липсва експлицитно заявена историческа теза, което произвежда и допълнителния афект. Със самото това в първия случай учениците имат ясен мотив да доказват и отстояват гледната си точка (на позицията „в България е имало фашизъм“ трябва да бъде противопоставена позицията „в България не е имало фашизъм“), но именно като ученици („Ние досега сме разглеждали ...“, „Ние изрично разгледахме ...“), за които училищният (учебников и учителски) авторитет е меродавният авторитет, доколкото именно той е бил провокиран със съдържателно противоположно историческо становище. Във втория урок тъкмо този авторитет е поставен под въпрос (както самият учебник от 1993 г., така и самата урочна форма, легитимни за тях). Оказва се, че те все по-малко са в състояние да отговарят като ученици и все повече са принудени да търсят и прибегват до друг тип мисловна структура, външна на училищно-дисциплинарната<sup>5</sup>.

Отново сме свидетели на важно противоречие, произтичащо от приплъзването на две позиции. От една страна „жертвите“ се преживяват като ученици (това е учебен час, класна стая, въпросите се отнасят до изучавания от тях материали и се задават от „стажанти по история“), от друга обаче от тях като че ли се иска да отговарят и мислят като не-ученици, като всекидневни хора. От това следват и два принципно различни типа структури на подвъпросност, задействащи се в ученическото съзнание като скрити схеми на поведение в двата случая. Ако в първия доминира структурата „Какво казват те сега?“, във втория вече първостепенна роля играе структурата „Какво да кажа (кажем) аз (ние) сега?“

С други думи в първия учебен час ние провокираме по-скоро исторически знания, а във втория - по-скоро всекидневни мнения. През първия урок на ясната и категорична теза на У 84 съответства също такава ясна и категорична антитеза на учебника от 1993 г. Историческият дискурс от 1993 г. е проблематизиран под формата на компактна идеологическа схема („в България не е имало фашизъм“). Поради това в аргументацията си учениците прибегват главно до неговите интерпретационни схеми („Ние досега сме разглеждали ...“, „Ние изрично разгледахме ...“). Същевременно техните отговори са много по-категорични, те упорито защитават твърденията си, в изказванията им прозира особена убеденост: „... Аз пак си го казвам, че съм абсолютно убедена ...“, „Обаче чак да има фашистка диктатура, не съм съгласна с това нещо. Просто не съм съгласна“. И още: бяхме свидетели как в края на първия час две ученички специално отидоха при учителката, за да изкажат недоумението си от упорито защитаваната от нас теза (че в България

<sup>5</sup> И тук се проявява проблемът за незнанието на ученика като следствие от съпротивите, идващи от неговия частен опит (Дежнев 1995: 140). В този план могат да бъдат интерпретирани всички онези блокажи или пък отрицания на мисълта, за които стана дума.

е имало фашизъм). Очевидно не смущение и обърканост, а именно убеденост, че историческата истина е една (че в България не е имало фашизъм), ги мотивира за такъв разговор.

Вторият урок въздейства подривно именно върху авторитета на учебника от 1993 г. като историческо знание. Затова учениците вече видимо са разколебани: те се нуждаят от подкрепата на учителката или от взаимно допълване на репликите си и все повече прибягват до аргументи, външни на учебниковия дискурс от 1993 г. Нашите въпроси последователно и - за разлика от дискусията през първия час - експлицитно поставят под въпрос основни и до този момент безвъпросни за учениците тези на учебника от 1993 г.

#### 4. СИМПТОМАТИКА НА УЧЕНИЧЕСКОТО СЪЗНАНИЕ, ФОРМИРАНО ОТ УЧЕБНИКА ОТ 1993 Г. (ЕКСПЕРИМЕНТЪТ СЛЕД ЕКСПЕРИМЕНТА)

С оглед на дефинираната по този начин цел на изследването, трябваше ясно да **разграничим** три фази на експеримента. (Това разграничение е възможно само от изследователска гледна точка.)

**Първо**, трябваше да накараме учениците ясно да експлицират своите **типични схеми на интерпретация** и по този начин да имаме възможност да ги опишем и анализираме. За целта съзнателно **сблъскахме** две различни версии за нашата нова история - тази от 1984 г. и тази от 1993 г.

**Второ**, по този начин поставихме под **въпрос** типичните схеми на интерпретация и така принудихме учениците да **експлицират** фоновете си очаквания. В резултат от тази процедура учениците вече **не можеха** да ги използват като средства за решаване на поставените от нас въпроси. Но самите фонови очаквания се оказаха съставени от разнородни пластове „знание“. Ние се изправихме пред задачата да **разпластим** тези хетерогенни елементи, съставлящи „историческото“ ученическо съзнание, които от негова гледна точка функционират като **логически свързано единно цяло**. (Емпиричен индикатор за **края** на тази експликация и за отиване до „дъното“ на фоновете очаквания за нас бе моментът, в който учениците повече **не можеха** да аргументират защитаваната от тях теза по даден исторически казус чрез нещо друго и твърдяха, че „Тя е вярна, защото е вярна“.)

**Трето**, като следствие от казаното по-горе ситуацията на общуване се оказва **разрушена** и започнаха систематични опити за нейното **нормализиране**. Така че ние имаме възможност да опишем различните **методи**, които учениците използваха, за да прояснят и рационално да обяснят **непрозрачността** на ситуацията за тях („защо питате за нещо очевидно“, „ние така сме учили“, „защо искате от нас да се аргументираме, след като в учебника е казано ясно“ и т.н.). Учениците бяха **убедени**, че дискутират с компетентни партньори, които просто имат различна гледна точка от тяхната, а фактически бяха изправени срещу собственото си **всекидневно „историческо“** знание, като при това бяха **принудени** непрекъснато да се **споразумяват** с него. Непрестанните пробиви в целостта на историческата картина принуждаваше ученическото съзнание да търси излаз към една **единна** и заедно с това, **непротиворечива** представа за новата българска история.

Защо тогава, когато учебникът от 1993 г. бива проблематизиран чрез сблъсъка му с историческата версия от 1984 г., т.е. бива поставен под въпрос като **цялостна визия** за историческия период на 20-те - 30-те години (тезата „в България е имало фашизъм“ провокира антитезата „в България не е имало фашизъм“), в дорефлексивна форма, автоматично учениците изказват **учебниковите аксиоми** на своя учебник (този от 1993 г.)? И - обратното - защо тогава, когато биват



изправени пред необходимостта да се вгледат в историческата визия на учебника от 1993 г., но вече разпластена, и пункт по пункт да я защитават, тяхното налично историческо знание се оказва недостатъчно и или - вместо знания - те изказват всекидневни мнения, или в дорефлексивния си стремеж (подобно на ситуацията през първия час) да следват плътно тезите на учебника от 1993 г., те заобикалят и по същество не отговарят на нашите въпроси?

Ако през първия учебен час наблюдаваме хомогенен тип отговаряне, т.е. отговори, почти буквално възпроизвеждащи клишетата на учебника от 1993 г. („Ние досега сме разглеждали, че в България няма налагане на фашизъм. Вие употребихте една дума „монархофашизъм“, а ние изрично разгледахме, че фашизъм в България не може да съществува при наличието на монархия“ (ср. Бакалов и др. 1993: 440); „Просто няма социална база, много малка социална база има, за да се развие фашизъм. Просто няма антисемитска и антиеврейска насоченост ...“ (ср. Бакалов и др. 1993: 438), то през втория - регистрираме хетерогенна структура на отговаряне.

Могат да бъдат разграничени няколко типа отговори от гледна точка на степента, в която частният исторически опит на учениците е нормализиран от учебника от 1993 г. За целта на нашия експеримент трябваше да формулираме въпросите си така, че техните отговори да не се съдържат в експлицитен вид в учебника от 1993 г. (отново за разлика от ситуацията през първия час); хомогенната теза „в България не е имало фашизъм“ беше разпластена под формата на отделни, самостоятелно съществуващи казуси, вече сами по себе си поставяни под въпрос (например проблемът за характера на земеделското управление, събитията от 1923 г., личността на Георги Димитров, събитията от 1944 г. и т.н.).

Като първи тип бихме обособили отговарянето, което привежда като аргументи „всеизвестни“ житейски истини и по този начин изцяло се отклонява от учебниковите клишета. Субектите, носители на този тип отговаряне, условно наричаме „профани“ или „лаици“. На зададения под формата на противоречие въпрос „Как е възможно ПК „Звено“, начело с К. Георгиев да извърши преврат на 19 май 1934 г. и същевременно той да стане първият министър-председател на 9.IX.1944 г.“ получаваме отговор: „Като се има предвид, че сме байганьовци ... Всеки гледа да си спаси кожата ...“. Историческият казус бива решен от ученическото съзнание чрез средства, външни на учебниковата аргументация.

Вторият тип отговори се свежда до буквално възпроизвеждане на клишетата на учебника от 1993 г., но безотносително спрямо въпросите, които се задават. На въпроса „Този учебник използва израза „терористичните действия на комунистите“. Такива ли са те или не? Само комунистите ли извършват терористични действия през този период?“ следва отговор: „През този период зачестяват политическите убийства“. Вместо отговор на въпроса и с това снемане на противоречието, съдържащо се в него, ние регистрираме почти буквален цитат от учебника от 1993 г. (ср. Бакалов и др. 1993: 422). Доколкото отговарянето тук заобикаля самия въпрос само и само да удържи дискурса на 1993 г., дотолкова можем да говорим за степен, в която ученическото съзнание е нормализирано по начин, който условно ще наречем **нерефлексивен**.

При **третия тип** наблюдаваме не просто механично възпроизвеждане на учебниковия текст, но и артикулиране на определен учебников подтекст. В този случай ученическото съзнание не само е усвоило тезите на учебника, но е отишло и „отвъд“ тях, синтезирайки ги под формата на историческа легитимация на определен исторически възглед. Например, по повод „казуса Георги

Димитров“ беше направено следното изказване: „Защото аз като направя паралел с това, което досега се говореше за Димитров, и когато започнах повече да се занимавам с история, и навлязох по-навътре в нея, ми направи впечатление, че той си е бил чиста проба предател. Защото заради интересите на Коминтерна той е бил готов да предаде българския народ“. Спецификата на това историческо съзнание на учениците се свежда до рефлексивната му позиция спрямо учебника от 1993 г. (като опозиция на втория тип).

В заключение ще отбележим и един четвърти тип отговори, които в определена степен са маргинални спрямо останалите. Те не просто се отклоняват от клишетата на учебника от 1993 г., но и поставяйки ги под въпрос, ги критикуват (поради което носителите на тези отговори наричаме „критици“). На въпроса относно спецификата на политическия режим в България през периода на 20-те - 30-те години на XX век беше даден следният отговор: „Не е нужно да има фашизъм, а да няма демокрация или да има демокрация, а да няма фашизъм. Просто може би по друг начин трябва да се даде определението на този период“. Ако при първите три типа наблюдаваме - в една или друга степен - определена съотнесимост на ученическото знание към учебниковото съдържание или - в по-голяма или по-малка степен - нормализираност на частния исторически опит, то при последния тип е налице съпротива на частния опит срещу официалния исторически дискурс. Наблюдавания тип ученическо съзнание бихме могли да тълкуваме като симптом за проблематичността на класическия учебников дискурс, който традиционно се придържа към една единствена историческа истина.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Бакалов, Г., Ангелов, П., Георгиева, Цв., Цанев, Д., Бобев, Б., Грънчаров, Ст. 1993. *История на България* (учебник за гимназиалната степен на общообразователните и професионалните училища). Булвест 2000, София.
- Гарфинкъл, Х. 1985. Изследвания върху рутинните основания на всекидневните дейности. *Социологически проблеми*, № 3.
- Деянов, Д. 1995. Учебниците по история и общите места на паметта. В: *Пренаписванията на новата българска история в учебниците за гимназията*. Издание за служебно ползване на МОНТ, София.
- Коев, К. 1985. Приложението на метода: етнометодологическата перспектива към социалния свят. *Социологически проблеми*, № 3.
- Куи, Т. 1976. *Структура научных революций*. Прогресс, Москва.

**Биографична справка:** Нина Николова е асистент в ПУ „Пансий Хилендарски“. Завършила е специалност Социология в СУ „Св. Климент Охридски“ през 1991 г. От 1991 г. е сътрудник на Институт за критически социални изследвания. Работи върху дисертация на тема: „Тялото в структурите на властта“. **Основни публикации:** Политанатомия на модерния човек. *Критика и хуманизъм* 1991/3; *Живо тяло и жизнен свят. Критика и хуманизъм* (под печат); Училищното всекидневие: разрушаване на фоновете очаквания. *Младеж и общество* 1989/5,6 (в съавторство); „Българска държавност и гражданско общество“. В: *Пренаписванията на новата българска история в учебниците за гимназията*. София, 1995.

Мартин Канушев е специалист в секция „Социология на отклоняващото се поведение“ в Институт по социология. Завършил е Философски факултет, специалност Социология в СУ „Св. Климент Охридски“ през 1991 година. Води упражнения по Обща социология в СУ „Св. Климент Охридски“. **Публикации:** „Историята като поле на социален конфликт“, В: *Социалните конфликти в периода на преход*. София, 1995 ; „Биографични казуси“. В: *Пренаписванията на новата българска история в учебниците за гимназията*. София, 1995.

Адрес за кореспонденция: Нина Николова, „Критика и хуманизъм“, пл. Славейков № 11, ет. 4, София; Мартин Канушев, Институт по социология към БАН, ул. Московска №13А

Статията е приета за печат на 9. VII. 1996 г.